

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

Marcela Beatriz Ferrari

marcebferrari@gmail.com

Universidad Nacional de Río Cuarto

República Argentina

Palabras clave

Discapacidad
Educación
Derechos Humanos
Currículo
Enseñanza
Aprendizaje
Evaluación

Resumen

El derecho a la Educación Superior para las personas en situación de discapacidad ha sido expresado en numerosos documentos nacionales e internacionales que deben ser atendidos como parte del cumplimiento de los Derechos Humanos para este colectivo social. Particularmente en el ámbito de la universidad, en nuestro país, se advierte el ingreso de un escaso número de estudiantes y no hay información confirmada sobre su permanencia y egreso del sistema. En ese marco, surgen planteos en torno a las concepciones y conceptualizaciones que giran en torno a la discapacidad, el impacto que éstas han tenido a lo largo de la historia en relación con las prácticas educativas y las dificultades que todavía persisten en el sistema educativo formal para transformar las propuestas de formación atendiendo a los principios de igualdad y emancipación. Los efectos de exclusión de las prácticas educativas segregadoras tienen alcance sobre toda la vida de las personas en situación de discapacidad impidiendo el acceso a otros derechos tales como al trabajo, a la participación, a la vida autónoma, en definitiva, a una vida digna. Revisar nuestras prácticas educativas, como trabajadoras y trabajadores de la educación, se convierte en una tarea urgente para evitar la reproducción de estructuras de injusticia y desigualdad.

DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA

Palavras-chave

Deficiência
Educação
Direitos humanos
Currículo
Ensino
Aprendizagem
Avaliação

Resumo

O direito à educação superior para as pessoas com deficiência tem sido expresso em inúmeros documentos nacionais e internacionais que devem ser tratados como parte do cumprimento dos Direitos Humanos para este grupo social. Particularmente no campo da universidade, em nosso país, percebe-se a entrada de um pequeno número de alunos e não há informações confirmadas sobre sua permanência e saída do sistema. Nesse quadro, surgem questões em torno das concepções e conceituações que giram em torno da deficiência, o impacto que tiveram ao longo da história em relação às práticas educativas e as dificuldades que ainda persistem no sistema educacional formal para transformar as propostas formativas segundo os princípios da igualdade e emancipação. Os efeitos de exclusão da segregação das práticas educacionais impactam toda a vida das pessoas com deficiência, impedindo o acesso a outros direitos como o trabalho, a participação, uma vida autônoma, enfim, uma vida digna. Rever nossas práticas educacionais, como trabalhadores da educação, torna-se uma tarefa urgente para evitar a reprodução de estruturas de injustiça e desigualdade.

Cita sugerida: Ferrari, M. (2020). El derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad. *Contextos de Educación* 29 (20)

Introducción

Este artículo surge en el marco de reflexiones que posibilitaron la elaboración de la Tesis de Maestría en Educación y Universidad: *Educación, discapacidad y género: aportes para reflexionar en torno a la descolonialidad de la Universidad occidentalizada*¹, realizada en el marco de los Programas y Proyectos de Investigación (PPI) 2016-2019 titulado *El trabajo desde la perspectiva de género frente a las problemáticas de la discapacidad: la paradoja exclusión-inclusión*²; y cuya continuidad 2020-2022 tiene lugar a través del PPI *La persistencia de la categoría discapacidad desde la lógica de la colonial/modernidad: un análisis desde el feminismo descolonial*³.

En este contexto, fue posible advertir las tensiones y contradicciones entre lo establecido y previsto en todo el cuerpo normativo-jurídico en relación con los derechos humanos y las prácticas sociales que contradicen de manera frecuente las posibilidades de concreción de esos derechos, en este caso en particular, el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad en ámbito de la universidad.

Esta situación se pone de manifiesto en los datos que surgen del relevamiento realizado en 2012 por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y la ex Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos (CIDDH)⁴ donde se muestra que de un total de 1.267.519 estudiantes, 1062 eran estudiantes en situación de discapacidad. A esto se suma la preocupación por la falta de datos sobre la permanencia y egreso del sistema de este reducido número de estudiantes (Mischia, 2018).

Este planteo tiene la intención de interpelar la responsabilidad que tenemos como educadoras y educadores en el ámbito de la educación pública con el objetivo de revisar nuestras representaciones sobre determinados colectivos sociales, así como también tomar conciencia acerca del impacto de nuestras prácticas educativas, posibilitando u obstaculizando el derecho a la educación.

Para tal explicitación de estas ideas este texto se organiza en tres partes. La primera refiere a los aspectos normativos tanto a nivel local como internacional que expresan la obligación de los Estados a cumplir con el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad. También en este apartado se muestran algunas relaciones entre las concepciones y conceptualizaciones en relación a la discapacidad y las prácticas sociales y educativas vinculadas al colectivo de personas en situación de discapacidad. La segunda parte se orienta a problematizar las formas de entender el currículo, los procesos de enseñanza, los procesos de aprendizaje y algunas ideas sobre la manera en que puede ser redefinida la evaluación de los aprendizajes en la universidad. La tercera parte, si bien muy concisa, intenta plantear algunas implicancias que se derivan de la falta de cumplimiento del derecho a la educación para las personas en situación de discapacidad.

Es necesario destacar que adhiero al lenguaje inclusivo en relación con el reconocimiento de las variadas formas que pueden adquirir las identidades de género. La manera de expresarlo en la escritura ha sido a través de la utilización de la x, porque representa, desde mi punto de vista, esa atribución de sentido que cada persona puede realizar de acuerdo a su identidad. No obstante, esta opción resulta poco accesible para quienes utilizan sistemas alternativos para la lectura de textos escritos tales como el uso de procesadores de voz o lectores de pantalla. Esto se traduce en dificultades para la interpretación o la comprensión del texto. De allí que en este caso me referiré a *las* y *los*, en el intento de atender también razones que justifican el derecho del acceso a la información.

Sobre el alcance material de las leyes y las concepciones sobre la discapacidad

En el documento de la Declaración de la II Conferencia Mundial de Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008) se cita:

Dada la complejidad de las demandas de la sociedad hacia la Educación Superior, las instituciones deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación. Ello es particularmente importante para garantizar el acceso y permanencia en condiciones equitativas y con calidad para todos y todas, y resulta imprescindible para la integración a la Educación Superior de sectores sociales como los trabajadores, los pobres, quienes viven en lugares alejados de los principales centros urbanos, las poblaciones indígenas y afrodescendientes, personas con discapacidad, migrantes, refugiados, personas en régimen de privación de libertad, y otras poblaciones carentes o vulnerables (2008, p. 14-15).

La Declaración de la III CRES realizada en Argentina en 2018 reafirma lo declarado en 2008 y agrega el tema de la titulación:

En consonancia con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda de Desarrollo adoptada por la UNESCO (2030), instamos a los Estados a promover una vigorosa política de ampliación de la oferta de educación superior, la revisión en profundidad de los procedimientos de acceso al sistema, la generación de políticas de acción afirmativas -con base en género, etnia, clase y discapacidad- para lograr el acceso universal, la permanencia y la titulación (2018, p. 2-3).

Además, en el eje denominado *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad* se cita:

Las políticas y las instituciones de educación superior deben contribuir proactivamente a desmontar todos los mecanismos generadores de racismo, sexismo, xenofobia, y todas las formas de intolerancia y discriminación. Resulta imperativo que se garanticen los derechos de todos los grupos de población discriminados por raza, etnicidad, género, situación socioeconómica, discapacidad, orientación sexual, religión, nacionalidad y desplazamiento forzado. Es ineludible que se destinen recursos financieros y esfuerzos de investigación, docencia y extensión/vinculación a estos fines (...) El reto no es solo incluir en las instituciones de educación superior a mujeres, personas con discapacidad, miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes e individuos de grupos sociales históricamente discriminados, sino transformarlas para que sean social y culturalmente pertinentes. Estos cambios deben asegurar la incorporación en las instituciones de educación superior de las cosmovisiones, valores, conocimientos, saberes, sistemas lingüísticos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento de dichos pueblos y grupos sociales (2018, p. 8).

Considerando esta demanda, en una primera reflexión, tomaremos como punto de referencia las problemáticas de la discapacidad y el Derecho a la Educación. Para ello, retomamos los planteos de Barco (2016, p. 3) quien distingue dos formas de entender la Inclusión Educativa. Por un lado, puede comprenderse como “un objetivo de política pública para contener y promover a individuos y sectores clasificados como *vulnerables*. Por otro lado, puede entenderse a partir de un principio de Políticas Educativas” orientado a confirmar el derecho a la educación en un marco de ampliación de procesos democráticos y emancipatorios.

De la primera interpretación, se derivan acciones de las políticas sociales donde es necesario plantear herramientas de diagnóstico que permitan identificar aquellos grupos poblacionales hacia los que se destinan recursos del Estado para ser *especialmente* atendidos, generando acciones de compensación en relación con el resto de la población.

La segunda forma, no focaliza en las particularidades de individuos o sectores poblacionales, sino que se despliega en un campo de políticas sociales enmarcadas en el plano de los Derechos Sociales. De esta forma, la educación pública es entendida como un derecho garantizado por el Estado, en el contexto de “un modelo de política educativa fundado en la Educación como derecho social, como derecho de ciudadanía que nadie puede conculcar” (Barco, 2016, p. 7).

En este contexto se vuelve necesaria la intervención desde las prácticas docentes en el marco de la educación formal para la concreción del derecho a la Educación de estudiantes que son estigmatizados por no responder a los parámetros sociales definidos desde representaciones ancladas en miradas normalizadoras. Esta perspectiva homogeneizante sobre la sociedad y los valores que subyacen a ella se convierten en un obstáculo para el acceso a los Derechos Humanos de una parte importante de diferentes colectivos sociales que son expulsados a circuitos segregados y empobrecidos del sistema educativo, lo que finalmente resulta consolidar distintos dispositivos de exclusión social.

En este marco de interpretación donde la discapacidad es comprendida en términos de déficit, enfermedad o trastorno, la llamada Educación Especial tuvo su impulso como respuesta a la lógica reproductora y homogeneizante de la escuela que expulsó o no aceptó el ingreso de niñas y niños considerados como *ineducables*. De esta manera, durante muchos años, la existencia de un sistema educativo paralelo en nuestro país, permitió contener a las poblaciones consideradas *anormales, discapacitadas, enfermas, etc.*

Otra forma de comprender las problemáticas de la discapacidad nos permite vincular el planteo propio de perspectivas crítico-reflexivas que muestran un giro sustancial para revisar las categorías teórico-políticas que problematizan y muestran con un nuevo impulso el corrimiento de la explicación biológica de la discapacidad hacia el plano de lo político.

Las autoras, autores y activistas que promueven el derecho a la educación para las personas en situación de discapacidad cuestionan el papel que ha jugado la Educación Especial. Al respecto Palacios (2008) retoma los aportes de Oliver (1996), uno de los principales referentes y activistas del modelo social de la discapacidad, en relación con esta crítica:

Así, destaca Oliver que no debe olvidarse que una de las funciones de la educación es asegurar la integración de las personas en la sociedad. Que, asimismo, otro de sus objetivos es enseñar a todas las personas sobre los derechos y los deberes derivados de la ciudadanía. Como que también se pretende alcanzar mediante la educación, la formación de adultos independientes. No obstante, según el autor, el sistema educativo-a través de la herramienta fundamental de la educación especial- ha fallado en estos objetivos respecto de las personas con discapacidad; y no solo ello, sino que además ha servido para excluir a las personas con discapacidad -no solo del proceso educativo- sino también de la vida en sociedad (Palacios, 2008, p. 131).

Como es posible advertir aquí, las estrategias propias de la Educación Especial organizadas bajo una lógica de segregación, podrían ser consideradas como parte de una política educativa que articula con la primera versión que

Barco (2016) nos acercaba sobre las formas de comprender el papel del Estado frente a poblaciones que considera vulnerables (tales como en este caso) y las respuestas específicas de las políticas públicas para atender esas demandas. En la Argentina, la Ley 26.378 que contiene la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su artículo 24 cuyo título es *Educación*, afirma en su punto “1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida (...)”.

Además, la Ley 26.206 de Educación Nacional y la Ley 24.521 de Educación Superior y su modificatoria, Ley 25.573, donde se trata, en esta última, lo referente a la educación superior para las personas en situación de discapacidad, expresan el derecho a la Educación en todos sus niveles.

En septiembre de 2016 el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas elabora el documento que corresponde al Comentario General Nº 4 sobre el artículo 24: Educación. Allí se plantea de manera general la forma en que se ha considerado a las personas en situación de discapacidad y su relación con la Educación. También, analiza el nivel de cumplimiento del derecho a la Educación y realiza una serie de sugerencias en vías a efectivizar ese derecho. Entre estas sugerencias, en el punto 13 se explicita:

De manera consistente con la Convención de la UNESCO en contra de la Discriminación en Educación, el párrafo 1 afirma que el derecho a la educación debe ser asegurado sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades. Los Estados Partes deben prohibir toda discriminación por cuestión de discapacidad y garantizar a todas las personas con discapacidad protección igualitaria y efectiva contra la discriminación en cualquier terreno. Las personas con discapacidad pueden experimentar discriminación múltiple basada en la discapacidad, género, religión, estatus legal, origen étnico, edad, orientación sexual o lenguaje. De manera adicional, los padres, hermanos y otros parientes también pueden experimentar discriminación por cuestiones de discapacidad por asociación. Las medidas necesitadas para abordar todas las formas de discriminación incluyen identificar y eliminar las barreras legales, físicas, de comunicación y lenguaje, sociales, financieras y actitudinales dentro de los entornos educativos y la comunidad. El derecho a la no discriminación incluye el derecho a no ser segregado y a ser provisto de adaptaciones razonables y ha de ser comprendido en el contexto del deber de proporcionar entornos de aprendizaje accesibles y ajustes razonables (2016, p. 5).

En agosto de 2017, durante la sesión Nº 18 el mencionado Comité, en el último Informe Alternativo sobre la situación de las personas con discapacidad y el cumplimiento de sus derechos en Argentina, recomienda entre otros puntos:

1. Sírvanse informar, de manera concreta, acerca de la implementación de la transformación del sistema de educación hacia la educación inclusiva y de calidad, incluidas las medidas para asegurar presupuestos adecuados para asegurar la inclusión y el acceso de personas con discapacidad a la educación inclusiva, la transformación de las escuelas especiales en centros de recursos para la inclusión, los ajustes razonables, los servicios de apoyo y su elección por las personas con discapacidad, evitar la doble matriculación compulsiva de personas con discapacidad, la capacitación continua del personal docente y la educación inclusiva de nivel superior (2017, p. 23).

Es imprescindible comprender que la identidad de las personas en situación de discapacidad y el lugar social que les ha sido asignado sobre la base de criterios biológicos y psicológicos normativos, homogéneos, universalistas, reduccionistas y colonialistas, se construyen a partir de relaciones históricas, materiales y simbólicas que determinan las situaciones de desigualdad y dominación a las que son sometidas. Tal como lo expresa Tadeu da Silva (1997) “(...) las diferencias son un producto social, construido en el contexto de relaciones sociales de poder, y no un hecho natural” (1997, p. 70).

Estas diferencias que se constituyeron en desigualdades se registran en la historia occidental eurocentrada desde el período que corresponde a la cultura grecorromana. Mientras que numerosas autoras y autores (García García, 1988; Lus, 1995; Muntaner, 1998, entre otros) señalan los inicios de prácticas educativas recién a partir de fines del siglo XVI con Pedro Ponce de León, sacerdote que se dedica a la enseñanza de niños sordos.

A esto le sigue un largo recorrido de prácticas y discursos educativos que legitiman el adjetivo *especial* para la educación destinada a las personas en situación de discapacidad, quienes fueron destinatarias directas de las convicciones ideológicas, teóricas, sociales y políticas de un importante grupo de médicos, médicos psiquiatras y psicólogos durante los siglos XVIII, XIX y XX (Ferrari, 2011).

Al respecto Lus (1995) sostiene, que la teoría del sensualismo⁵ proporcionó los cimientos para una pedagogía conocida como *terapéutica o curativa*, cuyo fin era convertirse en una guía para la educación destinada a los niños y niñas en

situación de discapacidad sobre la base del principio de curación de la enfermedad.

Durante la primera década del siglo XX, los estudios sobre la medición de la inteligencia del psicólogo Alfred Binet y el médico psiquiatra y psicólogo Theodore Simon, inauguran el llamado *modelo estadístico*, que legitima la clasificación escolar de acuerdo a dichas mediciones, impactando directamente en las prácticas educativas.

La derivación de estos estudios psicométricos que intentaban otorgar mayor exactitud a la medición de la inteligencia resulta finalmente en la creación del *Cociente Intelectual*, cuyo autor fue el psicólogo William Stern.

En el campo educativo, la presencia del modelo estadístico o psicométrico se traduce en la llamada *pedagogía diferencial*, encargada de proponer la educación para aquellos sujetos que se alejaban de la media estadística y otorgó el fundamento para la creación de las escuelas diferenciales o especiales.

Luego de los cambios producidos en la década de 1960, a partir de los cuales se impulsaron los movimientos tendientes al reconocimiento y la integración de las minorías sociales a nivel mundial, se produce también el reconocimiento de las personas en situación de discapacidad y nuevas propuestas de actuación social. Los conceptos de normalización e integración, provenientes de países del norte de Europa (Suecia) y Canadá y las estrategias de acción consecuentes, significaron un ajuste importante durante este período sobre todo en lo relacionado con las prácticas de *desinstitucionalización* de las personas en situación de discapacidad y su integración a la vida en la comunidad a la cual pertenecían.

A fines de la década de 1970, se inicia un movimiento social en EEUU que luego se continúa en el Reino Unido, bajo el nombre de Movimiento de Vida Independiente. Esta organización de personas en situación de discapacidad propone un replanteo, redefinición y revisión de las problemáticas vinculadas a la discapacidad desde sus propias vivencias y experiencias de vida. Entre los activistas y académicos que apoyaban a este colectivo se encontraba el catedrático Mike Oliver, quien presentó los fundamentos del movimiento con la denominación de *Modelo Social de la Discapacidad* (Palacios, 2008).

En este contexto, el informe Warnock⁶ del año 1978, plantea un giro sustancial en la consideración que se realiza en torno a la educación de las personas en situación de discapacidad, instalando el término de *alumnos con necesidades educativas especiales* para referirse a “aquellos (alumnos) que tienen una dificultad para aprender, significativamente mayor que la mayoría de los alumnos de su edad o que tienen una limitación que les dificulta el uso de los recursos más generales y ordinarios de los que disponen las escuelas de su zona” (Marchessi y Martín, 1990 en Lus, 1995, p. 31).

Aunque este cambio en las prácticas educativas sostenidas desde la propuesta de la *pedagogía diferencial/especial* pareció significativo, Riddell (1998) señala que es posible advertir en las categorías educativas creadas a partir del informe Warnock, la coexistencia de un esquema esencialista que considera a la discapacidad desde la perspectiva del déficit unida al modelo médico rehabilitador; y un planteamiento constructor social a partir del cual se concibe a la discapacidad como la estrecha relación del sujeto con su entorno.

De allí la crítica de las y los activistas del modelo social de la discapacidad al concepto de *necesidades educativas especiales*. Al respecto Corbett (1993 en Riddell, 1998) sostiene que “el término necesidad especial ya no es positivo ni útil. Refleja una propiedad profesional, en la que las definiciones educativas y médicas clasifican qué puede ser especial y quiénes pueden alegar una necesidad” (Ridell, 1998, p. 106).

Así, desde el modelo social se propone la *educación inclusiva* entendida como el proceso por el cual se garantiza la formación de las personas que presenten una determinada diversidad funcional, atendiendo a los cambios necesarios que se deben introducir en el currículo común u ordinario, así como en todo en el entorno propio de los procesos de aprendizaje, enseñanza, evaluación y en todo otro proceso de formación con una intencionalidad educativa, entendido en sentido amplio.

Tal como se expuso más arriba, las autoras y los autores que propugnan este cambio de paradigma, sostienen que la modalidad de la educación especial no les ha permitido a las personas en situación de discapacidad alcanzar los fines que se espera de su paso por el sistema educativo, es decir, asegurar su ingreso a la vida social, conocer sus obligaciones y derechos como ciudadana o ciudadano y lograr una vida autónoma, además de apartarlos del acceso al sistema de educación general (Oliver, 1996 en Palacios, 2008).

Luego de lo expuesto, consideramos que las prácticas y discursos sociales que se identifican a lo largo de la historia occidental, ponen en evidencia la fortaleza con la que se inscribió el modelo médico y el modelo estadístico en la educación de las personas en situación de discapacidad. A punto tal, que aún con las propuestas renovadoras de otros movimientos y acontecimientos ocurridos desde 1960 en adelante, las prácticas educativas siguen teñidas de una lógica reproductora y segregadora.

Pero lo más interesante es descubrir cómo en el plano de la producción de la teoría sobre las problemáticas de la discapacidad sigue persistiendo esa misma tendencia. Es decir, la persistencia de las lógicas de segregación para

quienes no se adaptan a la norma hegemónica sólo puede sostenerse en un plano de negación de los derechos. Si las características que deben adoptar los procesos formación para las personas en situación de discapacidad no puede ser abordadas como parte de los problemas de la educación en general, seguimos pensando en términos binarios: normal/anormal; sano/patológico; común/especial, etc.

Como lo expusimos más arriba, la pedagogía terapéutica y la pedagogía diferencial/especial otorgaban sustento a modelos y prácticas educativas que se concretaron en la vida de las escuelas especiales. Hoy la educación de las personas en situación de discapacidad, nos reclama una nueva reflexión sobre la educación y el derecho a su formación como sujetos sociales y políticos. “Por lo tanto la pregunta nos remite a la naturaleza del sustrato pedagógico en las prácticas educativas destinadas a las personas en situación de discapacidad, en ese caso ¿cuál es el nombre y las características de la pedagogía que sustenta estas prácticas educativas en la actualidad?, ¿por qué todavía hablamos de educación ‘especial’?” (Ferrari, 2011, p. 9).

Del currículo, la enseñanza, la evaluación y las prácticas educativas (otras)

Con estos argumentos nos proponemos enmarcar algunos aportes y consideraciones necesarias para dar respuesta a las demandas educativas de un número creciente de estudiantes en situación de discapacidad en el ámbito universitario. En ese sentido será necesario también explicitar algunas referencias en torno al currículo. Para ello y retomando los aportes de Tadeu da Silva (1997) nos preguntamos si es posible que en esta coyuntura podamos ser capaces de generar rupturas en las lógicas de reproducción de la desigualdad y segregación social y educativa.

En relación con estas ideas Apple (1997 en Tadeu de Silva, 1997) sostiene que “la educación, el currículo y la pedagogía están comprometidos en una lucha alrededor de significados. Estos significados, que expresan el punto de vista de los grupos dominantes, son poco frecuentemente disputados y cuestionados por personas y grupos socialmente subordinados” (1997, p. 73).

De acuerdo con Conell (2009), existen principios que permitirían la elaboración de un currículo orientado hacia la justicia social. El primero de estos principios sostiene que el currículo debe contener *los intereses de los menos favorecidos*. Es decir, garantizar el acceso al conocimiento de las diferentes poblaciones estudiantiles, así como también la inclusión de conocimientos que ofrezcan resistencia contra hegemónica al enfoque universal sobre los contenidos formativos. El segundo principio se refiere a *la participación y escolarización común*. Se trata de promover prácticas de aprendizaje *no jerarquizadas y de cooperación* que se identifiquen con un currículo inclusivo. En palabras del autor, estas prácticas de aprendizaje:

Deben ser cooperativas, ya que todos los partícipes se benefician (como ciudadanos de una democracia) del aprendizaje de los demás. En este sentido, la justicia avanzaría de forma muy significativa si se prohibiera cualquier prueba competitiva o de nivel durante los años de escolarización obligatoria (Conell, 2009, p. 3).

El tercer principio se refiere a la *producción histórica de la igualdad*. El autor afirma que las situaciones de desigualdad social que viven los grupos subalternos está mediada por relaciones hegemónicas de poder económico, político, cultural y que a través de los principios de la *justicia curricular* es posible generar estrategias y prácticas educativas organizadas en torno a la producción de relaciones sociales que en el marco de los sistemas educativos, puedan resultar en términos de mayor igualdad.

Advierte, además, que estos principios pueden contribuir a identificar y eliminar aquellos aspectos del currículo que puedan dar lugar a experiencias sociales y educativas injustas.

Una dimensión importante para pensar el currículo y la posibilidad de identificar componentes que necesiten una redefinición y resignificación en términos de concretar la accesibilidad académica⁷, es la referida a la enseñanza como problema político.

Tal como lo expresa Terigi (2004) la enseñanza no puede quedar reducida a un problema del aula y a la voluntad de las y los educadores que se enfrentan a determinadas situaciones que se plantean en los espacios de aprendizaje, tomando decisiones individuales desde su perspectiva particular. Agrega que, la enseñanza debe ser un aspecto primordial de atención en todos los niveles del planeamiento curricular. Las condiciones institucionales, así como las decisiones que se toman en los macro entornos del sistema educativo y que afectan directa o indirectamente a los procesos de enseñanza, pueden promover u obstaculizar los procesos educativos. Para que la opción sea la promoción de los aprendizajes, tal como dice la autora citada, debemos comprender que:

la enseñanza no es un problema doméstico, no es un problema de estrategias: es un problema de condiciones de escolarización. Y la modificación de las condiciones de escolarización, la provisión de otras condiciones, es responsabilidad principal del Estado en el desarrollo de políticas públicas hacia la escuela (Terigi, 2004, p. 200).

El proceso de aprendizaje es otro de los componentes ineludibles para fortalecer los argumentos a favor de la inclusión educativa. En este sentido será preciso tomar los aportes de las perspectivas que entienden al aprendizaje como un proceso complejo y situado, como una construcción social mediada por las herramientas de la cultura. Coincidiremos con los Enfoques Socioculturales para explicar el aprendizaje académico.

Tal como lo exponen autoras y autores que se sitúan en el mencionado enfoque, los aprendizajes en entornos de la educación formal tienen la característica de exigir a nuestras y nuestros estudiantes un esfuerzo cognitivo específico para dar respuestas a las exigencias pedagógicas que no siempre se corresponde con las demandas de la vida diaria. Además, se trata de un proceso en el que coexisten de manera simultánea aspectos subjetivos e intersubjetivos, donde lo singular y lo social no pueden ser comprendidos de manera aislada uno del otro.

El llamado *giro situacional* en los estudios sobre el aprendizaje y el desarrollo, aporta además para el análisis de estos procesos, el concepto de *vivencia*. En palabras de Baquero (2014): "(...) Esta vivencia comprende, de modo inescindible, aspectos cognitivos y afectivos, toda vez que tono emocional y maneras de interpretar una situación se interpenetran y combinan de modo singular" (Baquero, 2014, p. 10).

El autor agrega que la manera en que hemos interpretado el aprendizaje en los ámbitos educativos, sobre todo en aquellos que se registran bajo el formato escolar (en todos sus niveles) han tenido como único foco de análisis e intervención al sujeto que aprende, en este caso particular, las y los estudiantes. De allí también la carga puesta sobre la responsabilidad de estas y estos últimos con respecto al resultado de las evaluaciones académicas. Pero está claro que el marco de estas interpretaciones y las prácticas educativas consecuentes, tienen su origen en las explicaciones de la psicología del aprendizaje y del desarrollo que toman como unidad de análisis al *individuo*. Esta perspectiva se sostiene en argumentos sobre el aprendizaje vinculado con los mecanismos del procesamiento de la información y las explicaciones de los estudios de las neurociencias *aplicadas* a las situaciones escolares. En estos marcos teóricos, suele ser más difícil advertir la importancia del papel que juegan las relaciones e interacciones con el entorno social, con los objetos de conocimiento y con las personas que promueven u obstaculizan esas relaciones, las emociones y los afectos, la experiencia situada en un escenario particular, etc.

Esto resulta más complejo cuando existen concepciones sobre el aprendizaje como un *producto* del que sólo algunas o algunos son capaces de lograr en los ámbitos de la educación formal. Esto no sólo tiene consecuencias a nivel de los registros de la acreditación académica sino también en los efectos que estas prácticas originan en la identidad de nuestras y nuestros estudiantes. Baquero (2014) lo expresa de la siguiente manera:

El aprender en la escuela demanda, para su comprensión, advertir que es un proceso vivencial, reiteramos, que implica a los sujetos plenamente, aunque nuestras prácticas produzcan crueles etiquetamientos que otorgan identidades reductivas a la multiplicidad de los sujetos (pasan a ser 'retardados mentales leves', 'deficitarios atencionales') y esta etiqueta parece ordenar la complejidad de sus vivencias y aprendizajes posibles" (Baquero, 2014, p. 11).

En directa relación con estas ideas y como parte de la comprensión misma del proceso de aprendizaje, es necesario reflexionar en torno a la evaluación. Al respecto, es interesante destacar que las investigaciones en el campo educativo referidas a los aspectos pedagógicos y didácticos han puesto de manifiesto la relación necesaria entre los aprendizajes escolares o académicos y la evaluación. En el caso de la educación formal, la vinculación directa entre evaluación de los aprendizajes y calificación es casi insoluble.

De acuerdo con Devalle de Rendo y Vega (1998) la evaluación escolar, anclada en una lógica de exclusión, ha generado una jerarquía de excelencia basada en criterios relacionados con las prácticas pedagógicas tradicionales que finalizan con la ubicación de las y los estudiantes en una especie de pirámide en la que sólo se valora el rendimiento académico en términos cuantitativos. Esto mismo tiene su correlato en el campo social donde los lugares que ocuparán esas y esos estudiantes en el mercado de trabajo parecen obedecer al destino prefijado por las instituciones educativas de carácter formal. En palabras de las autoras:

Al situar explícitamente a un individuo en una jerarquía de excelencia se modifica su autoimagen y el valor social que se le reconoce y, por ende, sus oportunidades, posibilidades de acción, su porvenir. El peso es mayor cuando el juicio emana de una institución que detenta un determinado poder y una legitimidad reconocida (Devalle de Rendo y Vega, 1998, p. 43).

Como contraparte a esta forma de entender la evaluación de los aprendizajes escolares, las autoras citadas, sostienen la necesidad de proponer la *evaluación comprensiva*. Entienden que esta forma de plantearla permite resolver los problemas que se presentan tanto en el proceso de aprendizaje en términos individuales, como en lo que refiere a los procesos de enseñanza e institucionales. Es decir, se trataría de una instancia de recolección de información que posibilita comprender una determinada situación para luego proceder a elaborar estrategias tendientes a dar una respuesta o solución. Para ello proponen tomar en cuenta dos aspectos. Uno, referido a la necesidad de consensuar

entre los y las actores/ras institucionales y sociales los procesos y los objetos de valoración institucional; y el otro aspecto tiene que ver con ajustar y acompañar los procesos de aprendizaje y de enseñanza en relación con los criterios acordados y consensuados previamente por la comunidad educativa.

En relación con los procesos de evaluación institucional numerosos autores y autoras (Santos Guerra, 1993; Lucarelli, 2014; Perassi y Macchiarola, 2015, entre otros/as) plantean la necesidad de reflexionar en torno a las características que han predominado en la evaluación institucional con un claro sesgo neoliberal como el caso de proyectos, programas y carreras.

La propuesta de Santos Guerra (1993), en clara oposición a la concepción de evaluación asentada en criterios selectivos, explicita una serie de características de las que podríamos preguntarnos por qué no están presentes o tomarlas en cuenta para la evaluación de los aprendizajes en el entorno del aula en las instituciones de educación formal.

Las características a las que el autor se refiere son las siguientes:

1. *Independiente y por ello comprometida.* Se refiere a un tipo de evaluación que responda a intereses de los sectores evaluados, aquella que no esté al servicio de las demandas de quienes tengan una posición poder, dinero o ventajas de cualquier índole. El compromiso de quienes evalúan debe estar asentado en valores de naturaleza ética. Nunca puede ser neutral.
2. *Cualitativa y no meramente cuantificable.* Esta característica alude a la necesidad de no perder de vista la complejidad de los programas educativos, evitando de esta manera, reducirlos a una cuestión numérica.
3. *Práctica y no meramente especulativa.* Alude a la evaluación que permite la intervención para la mejora de aquellas situaciones que deben ser mejoradas, ajustadas, redefinidas. No persigue fines investigativos, ni de generación de informes de experiencias o publicaciones.
4. *Democrática y no autocrática.* Expresa que el objetivo central de la evaluación debe estar al servicio de los evaluados. No puede tener otras intenciones más que las referidas a favorecer los procesos de mejora que se desean implementar. Critica fuertemente la evaluación condicionada por el dinero o el poder, en la que los evaluadores favorecen determinadas políticas que se orientan en contra de los menos favorecidos. Al respecto afirma: "(...) poner la evaluación al servicio de la injusticia, hace de la evaluación un instrumento y un proceso de perversión" (Santos Guerra, 1993, p. 24).
5. *Procesual, no meramente final.* Es la evaluación que tiene lugar durante la realización del programa educativo, no al final. De esta forma será posible introducir las mejoras y los ajustes necesarios porque hubo una comprensión previa que permitió acompañar el proceso. Al finalizar se puede realizar un análisis integrador que sólo se alcanza con las instancias de reflexión que se realizaron durante la ejecución del programa.
6. *Participativa, no mecanicista.* Sostiene la importancia de la participación activa de los involucrados. Se refiere a la evaluación que *da voz* a los protagonistas.
7. *Colegiada, no individualista.* Alude a la importancia de la evaluación realizada por un equipo, ya que agrega el valor de puntos de vista, enfoques, metodologías y estrategias.
8. *Externa, aunque de iniciativa interna.* Son los evaluados quienes la solicitan. La participación de los evaluadores permite considerar información que de otra forma no sería posible conseguir. Los evaluadores colaboran en el proceso de indagación, de recolección y análisis de la información necesaria para proceder a la valoración del programa educativo.

El autor destaca tres dimensiones insoslayables para proponer la evaluación de los programas educativos: el diálogo, la comprensión y la mejora.

La evaluación como diálogo implica la participación de evaluados y evaluadores en el proceso de realizar los juicios de valor sobre determinados objetos, procesos y/o sujetos institucionales. La discusión y la reflexión serán parte del juego del diálogo que se propone como el espacio ponderado para la expresión libre de todos los protagonistas en busca de las herramientas necesarias para mejorar la realidad educativa. La garantía de la libre opinión y explicitación de las diferentes perspectivas son parte del camino que promueve el contexto del diálogo. "La evaluación así entendida se basa en la concepción democrática de la acción social" (Santos Guerra, 1993, p. 26).

Concebida como comprensión, la evaluación permite conocer cómo funciona el programa educativo, cuáles son sus fines y cuál es el sentido del mismo en la realidad educativa.

La evaluación como mejora es entendida en un sentido complejo. Es decir, no alcanza con obtener resultados finales positivos, sino en comprender que la mejora del programa puede alcanzar múltiples lecturas, tales como la necesidad de innovaciones, la revisión de la calidad, la participación de los implicados en el programa, entre otras. En palabras del autor, la evaluación como mejora debería permitir la revisión del programa en términos de:

La justicia de sus planteamientos desde el punto de vista social y educativo; la racionalidad de sus prácticas en cuanto a los fines perseguidos y a los métodos elegidos para su logro; la bondad de las relaciones entre los organizadores y los participantes y las de éstos entre sí (Santos Guerra, 1993, p. 32).

Si bien, como se mencionó más arriba, esta concepción y definiciones sobre la evaluación se realizan en el marco de la evaluación de programas educativos, es posible reflexionar sobre las implicancias que tendrían para considerarlas en relación con los aprendizajes académicos en la universidad. Es decir, la posibilidad de proponer la evaluación de los aprendizajes en el marco de un entorno de diálogo entre estudiantes y docentes, de propuestas consensuadas en relación con las metodologías y los instrumentos que permitan acercarnos a la construcción de los conocimientos, al acuerdo conjunto en relación con los criterios de valoración del proceso de aprendizaje, a la planificación compartida de las formas de acompañamiento para la mejora de esos procesos y al consenso necesario sobre la calificación. Sin dudas, esta perspectiva sobre la evaluación de los aprendizajes en la universidad, nos permitiría poner en tela de juicio las actuales formas que adquiere la evaluación en formatos predeterminados de antemano en los programas de estudio de las asignaturas de las diferentes carreras. Aquí la evaluación presenta un carácter primordialmente heterónimo.

Es decir, la valoración del proceso de aprendizaje la realiza sólo el/la docente, sin la participación o *la voz del/la* estudiante. La resultante de esa valoración parcial se traduce en una cuantificación, la calificación, que se torna en el único parámetro para legitimar un proceso tan complejo como el aprendizaje humano y con él, la construcción de conocimientos. Junto con lo descripto, la forma predominante de evaluaciones parciales y finales a través de formatos orales y escritos, colocan a las y los estudiantes en situación de discapacidad en clara situación de desventaja.

Será necesario entonces, como lo expresa Lucarelli (2014, p. 448), tomar en cuenta que en el ámbito de la universidad “donde el predominio de lo verbal, lo disciplinar y lo conceptual en la enseñanza aparecen frecuentemente homologados con la excelencia educativa”, deje lugar a otras experiencias pedagógicas en donde la evaluación tiene un lugar importante en el aprendizaje de las y los estudiantes en tanto logra “la producción de algo nuevo en el que aprende, a través de la resolución intencional de un problema, que puede ser tanto de índole práctica como puramente teórica”. Estas alternativas coexisten con los formatos tradicionales y representan una opción innovadora que enriquece las posibilidades de construcción de conocimiento para todas y todos los/las estudiantes.

Implicancias de la falta de cumplimiento del derecho a la educación

Luego de lo expuesto, podríamos afirmar que la falta de acceso, permanencia y egreso de los estudios superiores de personas en situación de discapacidad, tiene graves consecuencias en relación con los proyectos de vida futuro de las mismas.

En nuestro país, los datos provenientes del Censo Nacional 2010, según Bellina Yrigoyen (2013), muestra que un 12,9% de la población total, presenta alguna diversidad funcional. Para el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) las tasas más bajas de actividad corresponden a Santiago del Estero (55,9%), Formosa (56,4%); Corrientes (56,4%) y Chaco (57, 5%). Estas provincias también presentaban las tasas de empleo más bajas del país. Es decir, la zona que corresponde al Noroeste y Noreste de la Argentina presentan las tasas más bajas de actividad y de empleo. Para el citado autor, estas cifras representan una preocupación en tanto se liga al alto número de personas en situación de discapacidad en estas mismas regiones, lo que lleva a suponer un aumento de dificultades para que ser incluidas en el mercado laboral.

En 2018, el INDEC realizó un estudio a nivel nacional sobre el perfil de las personas en situación de discapacidad y en relación con el ámbito laboral muestra para una población de 14 años y más, una tasa de empleo del 32,2 %, habiendo una gran diferencia entre varones (40,3%) y mujeres (25,8%) en situación de discapacidad. La tasa de desocupación es de un 10,3% para el total de la población, siendo la tasa de inactividad de un 64,1%.

Estas cifras no sólo muestran la falta de acceso al trabajo de las personas en situación de discapacidad, sino que además, tal como lo afirma el autor, las cuotas laborales destinadas a personas en situación de discapacidad impuestas en diferentes países no siempre son cubiertas debido a la falta de formación laboral/profesional de esta población. En nuestro país la cuota corresponde a un piso del 4% para organismos estatales y empresas que tercerizan servicios públicos y es de suponer que al igual que en otros países, una de las razones podría deberse a la “falta de competencia laboral de los aspirantes” (Bellina Yrigoyen, 2013, p. 16).

A partir de estas ideas podemos agregar que la falta de formación para el trabajo puede originarse en los obstáculos y barreras que el mismo sistema educativo formal impone a las personas en situación de discapacidad. La falta de accesibilidad arquitectónica, comunicacional, académica y sobre todo las barreras de carácter actitudinal de diferentes actores/ras sociales, constituyen un eslabón sumamente resistente en el círculo indolente de la exclusión social y

educativa.

Notas

1. Proyecto aprobado según Disposición N° 011/2018 de la Secretaría de Posgrado y Cooperación Internacional de la UNRC.
2. Proyecto aprobado y financiado según Resolución Rectoral N° 331/2016 y 161/2016.
3. Proyecto aprobado según Resolución Rectoral N° 083/2020.
4. Actualmente es la Red Interuniversitaria de Discapacidad del Consejo Interuniversitario Nacional: RID-CIN.
5. Teoría elaborada por Condillac (1714-1780) quien afirmaba que el conocimiento del mundo se realizaba por medio de las sensaciones que producían los sentidos, sobre todo el tacto, ya que era el que permitía la aprehensión objetiva del mundo externo (Martínez- Liébana, 1999).
6. Informe Warnok, fue un documento encargado en 1972 por el Departamento de Educación y Ciencia del Reino Unido a una comisión de expertos presidida por la filósofa Mary Warnock. Ese Informe fue publicado en 1978 y define el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE).
7. La accesibilidad académica “integra el principio de la accesibilidad universal a la vida universitaria” (...) y “atiende específicamente los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos para respaldar la formación integral, en función de los alcances de cada trayecto profesional particular y eso requiere que las Casas de Estudio tengan la disposición necesaria para pensar respuestas singulares a situaciones igualmente singulares, con anclaje en estos principios” (Programa Integral de Accesibilidad a las Universidades Públicas. Profundización y avances en su implementación. Documento elaborado por la Comisión Interuniversitario de Discapacidad y DDHH en 2011).

Referencias

- Abberley, P. (1998). Trabajo, utopía e insuficiencia. Cap. IV. En Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid, España: Morata.
- Barco, S. (2016). Políticas Educativas e Inclusión Educativa: tendencias y sentidos. Conferencia presentada en las Jornadas: *Políticas Educativas y Educación Inclusiva: reflexiones para un debate necesario*. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas, 18 de marzo de 2016. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Argentina.
- Baquero, R. (2014). Notas sobre el aprendizaje escolar. Ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano *La escuela hoy: claves para una educación diversa y humana*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 8 y 9 de mayo de 2014. Bogotá, Colombia.
- Bellina Yrigoyen, J. (2013). Discapacidad, mercado de trabajo y pobreza en la Argentina. *Invenio* 16(30): 75-90.
- Conell, R. (2009). La justicia curricular. *Laboratorio de Políticas Públicas -LPP-* 6(27) Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>.
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016). Comentario General N°4. Artículo 24: Derecho a la Educación Inclusiva. Recuperado de: <https://rededucacioninclusiva.org/situacion-en-la-region/informes-y-documentos/comentario-general-n-4-sobre-el-derecho-a-la-educacion-inclusiva/>
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2017). Sesión N° 18. Evaluación sobre Argentina. Informe Alternativo. Recuperado de: <http://www.redi.org.ar/Documentos/Informes/Informe-alternativo-Argentina-2017/Informe-Alternativo-Argentina.pdf>
- Declaración de la II Conferencia Mundial de Educación Superior en América Latina y el Caribe. CRES (2008). Cartagena de Indias, Colombia. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>
- Declaración de la III Conferencia Mundial de Educación Superior en América Latina y el Caribe. CRES (2018). Córdoba, Argentina. Recuperado de: <https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/20/declaracion-final-de-la-iii-conferencia-regional-de-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-cres-2018/>
- Devalle de Rendo y Vega (1998). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Ferrantes, C. (2009). Cuerpo, discapacidad y violencia simbólica: un acercamiento a la discapacidad motriz como relación de dominación encarnada. *Boletín Onteaiken* N° 8. pp. 17-34.
- Ferrari, M. (2011). Discusiones epistemológicas en torno a la definición de la educación especial. *XX Jornadas Nacionales*

- de RUEDES y XIV Jornadas RECCEE, Universidad Nacional de Río Cuarto. Publicación digital. Pp. 1-10. Eje temático A.
- García García, E. (1988). Normalización e integración. En Mayor Sánchez, J. *Manual de educación especial*. Madrid, España: Anaya.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos-INDEC- (2018). Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad: resultados definitivos 2018. Recuperado de: https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/estudio_discapacidad_12_18.pdf
- Ley 23.678 de ratificación de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Ley 24.521 de Educación Superior.
- Ley 25.573. Modificatoria de la Ley de Educación Superior.
- Ley 26.206 de Educación Nacional.
- Ley 27.044. Jerarquía Constitucional. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Lucarelli, E. (2014). Evaluación y calidad del desarrollo profesional docente. Apuntes e interrogantes para la universidad. *Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP* 19(2): 439-452.
- Lus, M. A. (1995). *De la integración a la escuela integradora*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Muntaner, J. (1998) *La sociedad ante el deficiente mental*. Madrid, España: Narcea.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, España: CERMI.
- Perassi, Z. y Macchiarola, V. (2015). Trazos claves para una evaluación democrática de las carreras de profesorado en Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*. RAES 7(11): 73-93.
- Riddell, S. (1998). Teorizar sobre las necesidades educativas especiales en un clima político cambiante. Cap. V. En Barton, L. (1998) *Discapacidad y sociedad*. Madrid, España: Morata.
- Santos Guerra, M. A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la escuela* Nº 20, pp. 23-35.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006). *Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y educación I*. México.
- Tadeu Da Silva, T. (1997). Descolonizar el currículo. Estrategias para una Pedagogía Crítica. En Gentili, P. (comp.) *Cultura, política y Currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Dicker, G. y Frigerio, G. (Comp.) *La trasmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.